
Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario?

Students with Disabilities in Higher Education: In what, how and why is university teaching staff trained?

Anabel Moraña

Universidad de Sevilla

anabelm@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-0852-7523>

Arecia Aguirre García-Carpintero

Universidad Jaume I

aaguirre@uji.es

<https://orcid.org/0000-0002-1004-8046>

Ana Doménech Vidal

Universidad de Cádiz

ana.domenech@uca.es

<https://orcid.org/0000-0003-1639-6508>

Fechas · Dates

Recibido: 2017-12-xx

Aceptado: 2018-01-xx

Publicado: 2018-12-xx

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Moriña, A., Aguirre, A., & Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario?. *Publicaciones*, 49(3), 227–249. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11411

Resumen

En este artículo se analiza en qué, cómo y por qué se forman 119 profesores universitarios que han sido seleccionados por estudiantes con discapacidad por desarrollar una pedagogía inclusiva. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores de todas las áreas de conocimiento de diez universidades públicas españolas. El análisis de datos fue progresivo a través de un sistema de categorías y códigos. En los resultados se trató de dar respuesta a cuatro cuestiones: ¿en qué y cómo se forma el profesorado?; ¿por qué es necesaria su formación continua?; ¿qué capacitación es imprescindible para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad?; y ¿cómo pueden mejorar las universidades la formación permanente del profesorado? El trabajo concluye con la idea de que incorporar la formación en las prácticas docentes es fundamental para construir una cultura universitaria sensible con la discapacidad.

Palabras clave: Enseñanza Superior; profesorado universitario; formación permanente del profesorado; discapacidad

Abstract

This article analyses in what, how and why 119 faculty members are trained who have been selected by students with disabilities for developing inclusive pedagogy. Semi-structured interviews were conducted with faculty from all branches of knowledge in ten Spanish public universities. Data analysis was progressive through a system of categories and codes. The results attempted to answer four questions: in what and how is faculty trained; why is in-service teacher training necessary; what training is essential to meet the needs of students with disabilities; and how can universities improve faculty training? The paper concludes that incorporating training into teaching practices is fundamental to building a university culture sensitive to disability.

Keywords: Higher education; faculty members; in-service teacher training, disability

Introducción

La participación de grupos tradicionalmente no representados en la universidad, como son los estudiantes con discapacidad, es cada vez más amplia (Weedon & Riddell, 2016). Internacionalmente, hay un claro movimiento hacia una enseñanza superior inclusiva. En los últimos años, organizaciones como ONU (2015), a través de la agenda de desarrollo sostenible 2030, o UNESCO (2017), reconocen la cultura de inclusión como uno de los indicadores de calidad de la educación superior. España también camina en esta misma dirección, y en diferentes normativas como el Estatuto del Estudiante Universitario 2010 o el Real Decreto 1/2013 de derechos de personas con discapacidad y su inclusión social 2013, se establece la necesidad de que las universidades sean accesibles y garanticen la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Además, no son pocos los estudios (Collins, Azmat, & Rentschler, 2018; MacLeod, Allan, Lewis, & Robertson, 2018; Sandoval, Simon, & Márquez, 2019) que subrayan la necesidad de que la universidad tiene que ser inclusiva. No solo porque favorece a los estudiantes con discapacidad, sino también porque beneficia a todo el alumnado (MacLeod et al., 2018; Martins, Borges, & Gonçalves, 2018).

Aunque la educación inclusiva es un modelo que va más allá de la discapacidad y persigue la reducción de la exclusión y la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación de cualquier estudiante (Arnaiz, Escarbajal, & Caballero, 2017; Echeita, Parrilla, & Carbonel, 2008), en el contexto universitario, la mayoría de estudios que ha abordado la educación inclusiva se ha centrado exclusivamente en las personas con discapacidad (Hitch, Macfarlane, & Nihill, 2015). Este es uno de los grupos que en educación superior se ha enfrentado a mayores barreras para aprender y participar. Los trabajos concluyen que un gran número de estudiantes con discapacidad no consiguen finalizar sus estudios universitarios (De los Santos, Kupczynsk, & Mundy, 2019). Para contribuir a su permanencia y éxito, las investigaciones han identificado una serie de factores, entre los que se encuentra un profesorado informado y formado en la atención a las necesidades derivadas de la discapacidad (Wray & Houghton, 2018).

El profesorado como una pieza clave para el aprendizaje y participación del alumnado con discapacidad

El profesorado juega un papel crucial en el éxito de los estudiantes, especialmente en aquellos más vulnerables, como es el caso del alumnado con discapacidad (Veitch, Strehlow, & Boyd, 2018; Zhang, Rosen, Cheng, & Li, 2019). Qué hace y cómo enseña influye en la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. En este sentido, las competencias pedagógicas de los profesores son una pieza clave para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior (Kaynardag, 2017).

Esta formación es especialmente necesaria, puesto que el profesorado universitario, en la actualidad, se tiene que enfrentar a una serie de desafíos, no reconocidos en décadas previas. La incorporación de las tecnologías, los enfoques de enseñanza centrados en el alumnado (Gibbs & Coffey, 2004) o la cada vez mayor presencia de grupos tradicionalmente no representados (Gómez, Fernández, Cerezo, & Núñez, 2018; Hitch et al., 2015; Kilpatrick et al., 2017), hace preciso que se tenga que replantear el rol docente y la conveniencia de una formación permanente del profesorado ajustada a este nuevo contexto.

Por otro lado, los estudios que dan voz a estudiantes con discapacidad también concluyen que el profesorado es clave en los procesos de inclusión. Además, coinciden en que es necesaria la formación del profesorado en cuestiones pedagógicas y vinculadas a la atención a la discapacidad (Cunningham, 2013; Hong, 2015; Wray & Houghton, 2018). Los estudiantes con discapacidad demandan que sus profesores estén formados y que sepan facilitarles materiales accesibles, que utilicen metodologías activas que inviten a la participación, conozcan sus obligaciones legales y realicen los ajustes razonables necesarios (Hanafin, Shevlin, Kenny, & McNeela, 2007).

Asimismo, los estudios internacionales en los que han participado docentes universitarios coinciden en esta necesidad de formación (Grifol-Freixenet, Struyven, Verstichele, & Andries, 2017; Wray et al., 2018). Los estudios realizados en España también llegan a la misma conclusión y evidencian las carencias formativas del profesorado universitario, especialmente, en temas relacionados con discapacidad e inclusión (Comes, Parera, Vedriel, & Vives, 2011; Garabal-Barbeira, Pousada, Espinosa, & Saleta, 2018; Ortiz, Agreda & Colmenero, 2018; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). De hecho, estos trabajos coinciden en que cuando el profesorado se beneficia de una formación en discapacidad repercute en su motivación y sensibilidad hacia las distin-

tas realidades del aula (Carballo, Morgado, & Cortés, 2019), influyendo de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad (Aranda et al., 2014).

En estos estudios, los docentes reconocen que, a pesar de los esfuerzos que realizan por enseñar al alumnado con discapacidad, no están suficientemente formados y se sienten inseguros, planteándoles dudas sobre cómo atender adecuadamente las necesidades del alumnado con discapacidad (Kendall, 2017; Lombardi, Vukovic y Sala-Bars, 2015; Love et al., 2015). Para este profesorado es importante conocer sus obligaciones legales, características y tipos de discapacidad, estrategias y recursos para atender a los estudiantes con discapacidad, metodologías inclusivas, cómo diseñar un currículo para todos, y cómo llevar a cabo adecuados ajustes razonables (Burgstahler & Doe, 2006; Gelbar et al., 2015). Sin embargo, en algunos estudios, como en el de Bunbury (2018), aunque se valora la importancia de participar en procesos de formación, se cuestiona la posibilidad de participar en estos debido a la poca disponibilidad de tiempo con la que cuentan en sus carreras profesionales.

La formación del profesorado como una tarea pendiente e inevitable para que las universidades incluyan al alumnado con discapacidad

En algunos contextos, entre ellos España, la formación del profesorado universitario es voluntaria. Sin embargo, en otros países como Noruega, Reino Unido, Suecia, o Sri Lanka, la formación en pedagogía es obligatoria para todo el profesorado (Gibbs et al, 2004; Gunersel & Etienne, 2014). En general, aunque en la mayoría de universidades la formación para los docentes existe, la participación en ella está circunscrita a la voluntariedad del profesorado. Además, se suele dar la paradoja de que aquellos docentes más sensibilizados son los que participan con mayor frecuencia en la formación, en lugar del profesorado que más lo necesita o con mayores carencias formativas (Moriña & Carballo, 2017). En muchos casos, no se cuentan con planes de formación pensados desde las necesidades de formación y acordes a las nuevas realidades presentes en muchos contextos universitarios. Si bien se puede encontrar en las ofertas formativas de las universidades cursos referidos a nuevas tecnologías o metodologías docentes activas, menos frecuente es la formación relacionada con discapacidad y su atención en el ámbito universitario.

Desde los estudios en enseñanza superior y discapacidad se concluye que se requiere que el profesorado esté informado y formado (Hopkins, 2011; Kutscher & Tuckwiller, 2018; Lipka, Forkosh, & Meer, 2019). De hecho, en algunas universidades, ha habido una preocupación por diseñar y desarrollar programas de formación para contribuir a la respuesta a las necesidades de estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, el programa *Teachability* (Simpson, 2002) es un proyecto que persigue una mejora del acceso al currículum de los alumnos con discapacidad en Escocia. En Estados Unidos, se ha desarrollado el “ASD” currículum para formar al profesorado en educación inclusiva (Debrand & Salzberg, 2005). En Irlanda, Griffiths (2010) ha desarrollado una guía para que la enseñanza sea inclusiva. O en Inglaterra, Hockings, Breet, y Terentjevs (2012) han elaborado materiales de formación online para el profesorado basados en los principios del diseño universal de aprendizaje. También, en España, se cuenta con experiencias de diseño de programas formativos para profesores universitarios que muestran cómo atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad (Moriña, 2018; Dotras, Llinares, & López, 2008).

La mayoría de estas iniciativas formativas se ha quedado sólo en el diseño y no han sido evaluados su desarrollo e impacto. Sin embargo, algunos de los trabajos que sí han sido evaluados coinciden en que cuando los profesores se forman en discapacidad, inclusión y diseño universal, repercute positivamente en todos los estudiantes (Carballo et al., 2019; Cunningham, 2013; Garrison-Wade, 2012; Madriaga et al., 2010; Redpath et al., 2013). En diversos estudios se concluye que la formación recibida contribuye a mejorar el conocimiento y sensibilidad hacia el alumnado con discapacidad y las actitudes docentes (Davies, Schelly, & Spooner, 2013).

Por lo tanto, incorporar esta formación en las prácticas docentes es fundamental para crear un ambiente educativo sensible a la discapacidad y crear conciencia sobre las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Black, Weinberg, & Brodwin, 2014; Hockings et al., 2012). Por lo tanto, de acuerdo con Gelbar, Madaus, Lombardi, Faggella-Luby, y Dukes (2015), se necesita una variedad de programas de formación para dar respuesta a las necesidades del profesorado.

La formación del profesorado en general y, específicamente, en atención a las necesidades derivadas de la discapacidad es un tema, por tanto, que necesita ser estudiado, ya que es una línea de investigación aún incipiente. No existen estudios previos que muestren evidencias sobre en qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario que da una respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad. Creemos que conocer la formación, las necesidades y las recomendaciones de este profesorado, puede servir como inspiración para que las universidades mejoren la formación continua de su profesorado y construyan políticas de formación que promuevan el aprendizaje y participación del alumnado con discapacidad. Para ello, con este trabajo tratamos de responder a cuatro cuestiones de investigación: ¿En qué y cómo se forma el profesorado?; ¿por qué es necesaria la formación del profesorado?; ¿qué formación es imprescindible para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad?; y ¿cómo pueden mejorar las universidades la formación permanente del profesorado?

Método

Los resultados de este estudio se enmarcan en un proyecto de investigación más amplio “Pedagogía inclusiva en la Universidad: Narrativas de profesorado” (ref. EDU2016-76587-R, Ministerio de Economía y Competitividad) que pretende estudiar qué hace, cómo y por qué el profesorado universitario que desarrolla una pedagogía inclusiva. El objetivo que pretendemos con este trabajo es: Conocer, describir y explicar en qué, cómo y por qué se forma el profesorado que responde a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Participantes

Para garantizar la idoneidad de la muestra, los profesores fueron seleccionados por estudiantes con discapacidad. Para acceder a estos, utilizamos dos estrategias. Por un lado, fueron los servicios de apoyo de las diez universidades que participaron en el estudio los que hicieron llegar la información del proyecto al alumnado con discapacidad de todas las áreas de conocimiento. Estos servicios, solicitaron su colaboración voluntaria para nominar al profesorado que desde su punto de vista estaba desarrollando una pedagogía inclusiva en la universidad. Por otro lado, utilizamos la técnica de bola de nieve (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Para ello, se preguntó direc-

tamente a estudiantes con discapacidad que conocía el equipo de investigación por haber participado en anteriores proyectos, así como a colegas que pudieran conocer a estudiantes con discapacidad.

Una vez identificado el alumnado, los servicios de apoyo o investigadores se pusieron en contacto con ellos a través de un email en el que se explicaba el proyecto y se solicitaba su participación en el mismo. Concretamente, se les invitaba a recomendar a algún profesor que durante sus estudios universitarios les hubiera hecho sentir incluidos en la asignatura que cursaban. Indicábamos algunas características que podían ayudar a identificar a este profesorado: cree en las posibilidades de todo su alumnado; facilita los procesos de aprendizaje; su enseñanza es activa, utilizando distintas estrategias metodológicas docentes; muestra preocupación por el aprendizaje del alumnado; se muestra flexible, con predisposición de ayudar; motiva al alumnado; mantiene relaciones cercanas y favorece las interacciones entre los estudiantes; y hace sentir al alumnado que es importante, que forma parte de la clase.

Una vez finalizada la fase de reclutamiento se contactó con un total de 186 profesores, de los cuales 5 rechazaron la participación por motivos diversos: no tener experiencia, no tener tiempo o estar de baja por enfermedad y 39 nunca contestaron a los emails y llamadas telefónicas. En total participaron en la investigación 119 profesores de 10 universidades públicas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Burgos, Universidad de Cádiz, Universidad de Huelva, Universidad de Málaga, Universidad de Sevilla, Universitat Jaume I, Universidad Miguel Hernández, y Universidad Pablo de Olavide). De ellos, 24 eran profesores del área de Arte y Humanidades (20,16%) (Participante -P1- a P24), 14 de Ingenierías y Ciencias (11,76%) (P25 a P38), 16 de Ciencias de la Salud (13,44%) (P39 a 54), 25 de Ciencias Sociales y Jurídicas (21, 01%) (P55 a P79), y 40 de Ciencias de la Educación (33,61%) (P80 a P119). En cuanto al género, el 58,33% fueron hombres y el 41,66% mujeres. Respecto a la edad, la mayoría tenía entre 36 y 60 años, siete eran menores de 35 años (7,78%) y cuatro de ellos mayores de 60 años (4,42%). Respecto a la experiencia docente, la mayor parte del profesorado contaba con más de 10 años (68,35%), siendo solo 6 profesores (6,25%) los que tenía menos de 5 años de experiencia y 24 los que tenían entre 5 a 10 años (25,4%). Todos los profesores tenían experiencia en la respuesta a las necesidades derivadas de la discapacidad. De estas, las discapacidades sensoriales (visuales y auditivas) fueron las más frecuentes (40,97%), seguidas de las discapacidades físicas (23,68%), mentales (18,79%), orgánicas (10,52%) y dificultades de aprendizaje (6,01%).

Instrumento de recogida de datos y procedimiento

El equipo de investigación diseñó un guion de entrevista semi-estructurado que fue discutido y pilotado con 15 docentes universitarios que no participaron en el estudio. Se realizaron todas las modificaciones necesarias, de acuerdo con las recomendaciones sugeridas. La duración media de cada entrevista fue de una hora y treinta minutos. Las preguntas que realizamos fueron: En general, ¿podrías describir cuál es tu formación docente?; ¿En qué te has formado, cómo y por qué en temas relacionados con la discapacidad?; ¿Qué formación tienes como docente y con relación a la discapacidad?; ¿Cómo te formas?; ¿A qué vías recurres para formarte? En caso de que no tengas formación, ¿cuáles son los motivos para no formarte?; ¿Cómo valoras tu formación en atención a la discapacidad?; ¿En general, por qué consideras que debería formarte?; ¿Por qué consideras que deberías formarte en atención a la discapacidad; ¿Qué for-

mación consideras que deberías tener para enseñar al alumnado adecuadamente y en especial, al alumnado con discapacidad?; ¿Qué recomendaciones harías para mejorar la formación del profesorado en materia de atención al alumnado con discapacidad?

La mayoría de las entrevistas fueron realizadas de manera presencial (n=89). Sin embargo, 18 profesores realizaron la entrevista vía Skype y 12 vía telefónica, por imposibilidad de hacerlo de otra forma. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y los docentes mostraron por escrito su consentimiento a la grabación y el uso de los datos para los propósitos de la investigación.

Análisis de datos

La información fue transcrita y analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo en el que se creó un sistema de categorías y códigos inductivos que permitió dar sentido a la información recogida (Huber, 2004). Para facilitar el manejo de la información se hizo del programa informático MaxQDA14. Primero trabajamos en un sistema de categorías y códigos amplio y genérico. En la siguiente fase de codificación, creamos nuevos subcódigos sobre los tópicos tratados. Cada uno de estos códigos se analizó para su posible desglose o fusión con otros códigos, lo que permitió organizar e interpretar los datos recopilados con el sistema de categorías. El análisis de toda la información fue realizado por dos personas simultáneamente. Aquellos fragmentos de información en los que la interpretación resultaba compleja fueron analizados por todo el equipo de investigación en reuniones presenciales:

A continuación, incluimos la tabla 1 con el sistema de códigos y subcódigos:

Tabla 1
Sistema de códigos y subcódigos

Códigos	Subcódigos	Descripción
Necesidades de formación	Necesaria y fundamental	La formación del profesorado se considera como necesaria y fundamental
	Razones por las que es necesaria	Motivos por los que se considera que la formación del profesorado universitario es necesaria
	Información	Es necesario que el profesorado tenga información
	Formación obligatoria	La formación continua del profesorado universitario debería ser obligatoria
	Formación voluntaria	La formación continua se debe ofrecer al profesorado universitario pero debe ser voluntaria

Códigos	Subcódigos	Descripción
Formación recibida	No tiene formación docente	No se ha recibido anteriormente ninguna formación relacionada con la profesión docente
	Autoaprendizaje	Se utilizan estrategias de autoformación (lecturas, asistencia a conferencias, la propia experiencia...)
	Intercambio de experiencias	Se considera que el propio intercambio de experiencias con otros colegas (en distintos contextos) es una estrategia de formación en sí misma
	Programa novel	Formación a partir del programa universitario para profesorado universitario novel
	Cursos específicos	Asistencia a cursos específicos de distintas tipologías (no relacionados con docencia y/o discapacidad)
Formación en discapacidad	No tiene	No se posee formación sobre discapacidad
	Conocimientos discapacidad e inclusión	Conocimientos sobre cómo atender a las necesidades derivadas de la discapacidad y educación inclusiva
	Estrategias de atención a la diversidad	Formación sobre distintas formas de atender necesidades educativas en el aula universitaria derivadas de distintas formas de diversidad
	Autoaprendizaje (experiencia)	Se considera que la propia experiencia docentes es una estrategia de autoaprendizaje
Valoración de la formación	Positiva	Valoración positiva de la formación recibida como docente universitario
	Negativa/insuficiente	La formación recibida como docente universitario se considera insuficiente o existe una valoración negativa sobre ella
Motivos para formarse	Mejora profesional	Mejora profesional como docentes o el propio reciclaje profesional
	Intercambio de experiencias	Intercambio de experiencias docentes con otros colegas
	Obligación o necesidad	Necesidad existente o la propia obligación de la profesión docente

Códigos	Subcódigos	Descripción
Motivos para no formarse	Falta tiempo (o incompatibilidad)	Falta de tiempo incompatibilidad de horarios o imposibilidad de conciliación familiar
	Sistema acreditación	Exigencias investigadoras del sistema de acreditación del profesorado universitario
Formación imprescindible para atender al alumnado con discapacidad	Desconocimiento de la formación necesaria	Desconocimiento de la formación que es necesaria y/o imprescindible para atender adecuadamente al estudiantado con discapacidad en la universidad
	Formación psicológica/ pedagógica	Es imprescindible que el profesorado reciba formación sobre conocimientos psicológicos y pedagógicos
	Formación en gestión de aula	Es necesario que el profesorado reciba formación sobre estrategias de gestión del aula (motivación, habilidades comunicativas,...)
	Formación específica en discapacidad	Es imprescindible conocer los distintos tipos de discapacidad (y otras formas de diversidad), así como estrategias para atender adecuadamente en cada caso
	Formación tecnológica	Es necesaria la formación en recursos y estrategias tecnológicas que faciliten el aprendizaje del alumnado
	Formación en el contenido a impartir	Es necesario que el profesorado posea una profunda formación sobre su área de conocimiento
	Formación para la sensibilización	Es necesario que la formación del profesorado está enfocada a trabajar la empatía, sensibilización y concienciación de los docentes universitarios sobre la discapacidad y sus implicaciones
	Manual/ guía orientativa sobre discapacidad	Es imprescindible que los docentes universitarios posean formación (e información) sobre distintos manuales o guías a su disposición y orientar su atención al alumnado con discapacidad

Códigos	Subcódigos	Descripción
Recomendación	Cursos de formación en discapacidad	Se recomienda ofrecer al profesorado universitario cursos de formación sobre discapacidad
	Formación obligatoria	Se recomienda que la formación del profesorado universitario sea obligatoria
	Formación práctica	Se recomienda que la formación ofrecida a los docentes universitarios sea práctica
	Grupos de trabajo	Se recomienda crear grupos multidisciplinares de intercambio de experiencias sobre docencia universitaria
	Cursos de sensibilización	Se recomienda ofertar cursos de sensibilización sobre discapacidad
	Información por diferentes vías	Se recomienda que se oferten diferentes vías de información sobre cuestiones de discapacidad (cursos, charlas, manuales, fichas, vídeos, puntos de información...)
	Formación por docentes expertos	Se recomienda que se utilicen docentes expertos de cada facultad para asesorar y formar a otros docentes ante la atención al alumnado con discapacidad
	Estudiantes con discapacidad	Se recomienda formar al profesorado universitario a partir de aportaciones y experiencias de los propios estudiantes con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Los resultados están organizados en torno a las preguntas de investigación. A través de estas se analizan en qué y cómo se forma el profesorado universitario, porqué es necesaria la formación del profesorado, qué formación es imprescindible para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, y cómo pueden mejorar las universidades la formación permanente del profesorado con el propósito de que el alumnado con discapacidad pueda aprender y participar.

¿En qué y cómo se forma el profesorado universitario?

La mayoría de los docentes participó, en algún momento de su trayectoria profesional, en cursos de formación relacionados con distintos aspectos docentes. Algunos cursaron, durante una media de dos años, el Programa de Formación del Profesorado Universitario Novel de sus universidades sobre contenidos teóricos y prácticos de la planificación y acción docente. La mayor parte del profesorado participó en distintos cursos específicos sobre innovación docente y distintas estrategias metodológicas promovidos por los centros de formación de las universidades. En concreto, algunos de los cursos estaban referidos al aprendizaje por competencias, aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y distintos elementos

didácticos de aula. Asimismo, algunos participantes se formaron en idiomas, lengua de signos y competencias comunicativas para facilitar la transmisión de información a su alumnado. También, los docentes mencionaron cursos sobre otros elementos didácticos, como la acción tutorial, la evaluación o los recursos tecnológicos. Específicamente, estos últimos fueron mencionados por un número elevado de profesores al considerarse necesarios para el desarrollo de la docencia. Los participantes recibieron formación sobre tecnologías: plataformas virtuales (Moodle), herramientas online para elaborar o compartir información (exámenes online, herramientas de google, edición de vídeos) y presentaciones digitales eficientes (Power Point, Prezzi).

P11: Yo siempre me apunto a cursos sobre nuevas tecnologías. El año pasado, por ejemplo, me apunté a muchos cursos sobre cómo hacer presentaciones en Power Point, y juegos online. Ahora me he apuntado a uno sobre las herramientas de google, para que los alumnos trabajen de manera compartida a través de la red. Hay que ir actualizándose. Cuando yo llego a mi clase está todo el alumnado con el móvil, entonces, ¿por qué no hacemos cosas con los móviles?

Otro aspecto sobre el que se formaron los docentes tenía que ver con la gestión del aula. Por un lado, algunos participantes nombraron haber recibido cursos sobre atención consciente (*mindfulness*) y educación emocional. De la misma manera, otros indicaron haber participado en cursos sobre cuestiones relacionadas con las dinámicas de grupo, gestión de conflictos, relación docente-alumno y el rol del docente en el aula.

En cuanto a la formación sobre discapacidad, aproximadamente la mitad del profesorado comentó que no tenía formación específica sobre este tema. Sin embargo, aquellos que sí habían recibido formación sobre discapacidad, hicieron alusión a diferentes tipos de formación. Indicaron haber participado en cursos específicos sobre discapacidad. Algunos de estos cursos se basaban en cuestiones más teóricas o genéricas de la discapacidad, tipologías de discapacidad, el concepto amplio de diversidad o el modelo de educación inclusiva. También asistieron a cursos ofrecidos por los centros de formación de las universidades sobre actuaciones con estudiantes con discapacidad: estrategias de atención al alumnado con discapacidad, posibles dificultades en el aula o adaptaciones curriculares. Sobre estos cursos, los participantes valoraban muy positivamente poder intercambiar experiencias, impresiones y actuaciones con otros docentes y poder debatir y reflexionar sobre ello.

P18: He participado en dos cursos sobre discapacidad y me vino muy bien. No sólo porque te expliquen con detalle que implican las distintas discapacidades que te puedas encontrar.

En cuanto a cómo se formaron los docentes en este tema, aunque la mayoría lo hiciera a través de cursos de formación ofrecidos por las universidades, un tercio del profesorado comentó la existencia de otras vías de formación. Precisamente, para algunos, el intercambio de experiencias con colegas era una estrategia de formación en sí misma.

P110: Cuando vamos de congreso al final siempre acabamos hablando de: “¿tú qué haces con esto?” y, “¿tú cómo enseñas esto otro?” Para mí esas experiencias también suponen un proceso de formación muy enriquecedor, porque al final, hay gente que sabe cosas que yo desconozco.

Asimismo, muchos de estos docentes afirmaron que su formación se había basado en diversas estrategias de auto-formación como las lecturas, la asistencia a conferencias o la propia experiencia del día a día en el aula, y en especial, con estudiantes con discapacidad.

Los participantes consideraron que la formación recibida hasta el momento tenía ciertos puntos fuertes pero también algunas debilidades respecto a sus necesidades reales. Por un lado, consideraron que esta formación les había aportado una perspectiva diferente de la educación, les había ayudado a mejorar como profesionales y les había hecho más sensibles y reflexivos ante las distintas realidades del aula. Por otro lado, detectaron ciertas carencias o ausencias en cuanto a la formación recibida. Remarcaron tanto la falta de conocimientos y técnicas docentes en general, como la falta de formación específica para poder atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad.

Por último, aquellos que no participaron en cursos de formación argumentaban que no lo hacían simplemente por una cuestión de tiempo. Según explicaban, las excesivas tareas y responsabilidades que desarrollaban en la universidad, las exigencias de los sistemas de acreditación y promoción del profesorado, la imposibilidad de combinar el horario de docencia con la asistencia a cursos y la conciliación familiar, hacían imposible su participación en cursos de formación.

P55: Pues mira, para mí toda la formación del profesorado es fundamental. Lo que ocurre es que el sistema no favorece el que tú te formes, en el sentido de que tienes que ser tú el que decida formarse en determinados ámbitos docentes. Si no lo decides o si tus circunstancias no te lo permiten, pues no lo vas a hacer.

¿Por qué es necesaria la formación del profesorado universitario?

Todos los participantes coincidían en que era necesario que el profesorado universitario se formara, tanto en cuestiones pedagógicas como en temas referidos a la discapacidad. De hecho, pensaban que la formación continua, más que necesaria, era imprescindible.

P43: Yo creo que los profesores de universidad deberíamos de tener una formación pedagógica, de enseñanza y una formación que puede conjuntar con esa docencia sobre discapacidad.

Estos docentes aportaron diferentes argumentos para justificar la necesidad de una formación continua. En primer lugar, para ellos era importante estar formados porque influía directamente en la mejora del aprendizaje del alumnado.

P48: Entonces, claro, sí que notas que las cosas que aprendes suponen un cambio, una mejora importante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tu alumnado.

Además, consideraban que cuánto más formados estuvieran, más conscientes y mejor respuesta podrían dar a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

P17: Sí, sí, yo creo que sí, que toda formación es necesaria, cuanta más formación, pues podemos ser más conscientes de esas necesidades.

Según los participantes, el profesorado universitario en general, no tenía formación sobre cómo enseñar y, por lo tanto, no estaba suficientemente preparado para dar respuesta a al alumnado con discapacidad. Esto conllevaba, según estos docentes, a que se tendiera a enseñar, tal y como habían aprendido en su formación inicial.

P36: Yo creo que sí, porque la técnica general de los profesores es enseñar como ellos aprendieron, y eso es un error enorme en un sistema que ha cambiado tanto, ese efecto es terrible.

Por ello, entendían que el profesorado tenía que actualizarse continuamente. Sobre todo porque el alumnado universitario iba cambiando y demandaba otra forma de enseñanza en la que el docente debía estar en continua formación. Por lo tanto, era necesario reciclarse, mejorar y aprender a lo largo de la vida. Para estos docentes era imprescindible actualizarse constantemente, reforzar conocimientos previos y aprender nuevas estrategias metodológicas. Consideraban que un buen docente era aquel que nunca dejaba de aprender y mejorar.

P10: Considero que un docente está siempre en constante aprendizaje. Entonces sí, es bueno que se esté siempre renovando todo lo que pueda, porque la sociedad está continuamente evolucionando y el docente también es bueno que vaya evolucionando.

¿Qué formación es imprescindible para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad?

Solo ocho participantes comentaron que desconocían qué formación podía ser necesaria para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el resto de docentes, de todas las áreas de conocimiento, coincidían en que el profesorado, en primer lugar, debía de tener una formación específica en discapacidad, respecto a la normativa o los recursos con los que podían contar, así como sobre los posibles ajustes razonables a realizar.

P44: El profesorado tiene que conocer las diferentes diversidades funcionales que nos podemos encontrar en el aula, tiene que conocer las características de cada caso, tiene que conocer las adaptaciones que puede tener este alumnado con determinados tipos de características, la normativa, el servicio específico que la universidad tiene para este tipo de alumnado...

Por otro lado, el profesorado debía formarse en contenidos psicológicos y pedagógicos. De hecho, los participantes, independientemente de su área de conocimiento, consideraban que tenían que saber cómo enseñar para hacer uso de diferentes estrategias metodológicas. Daban especial importancia a competencias docentes relacionadas con la comunicación, motivación o cómo conectar emocionalmente con su alumnado.

P94: Yo creo que se tiene que formar no solamente en contenidos específicos de lo que se supone quiere enseñar, sino en habilidades de comunicación, en habilidades emocionales... Se tiene que formar en absolutamente todo.

Para estos participantes era importante también una formación que les sensibilizara hacia la discapacidad y las necesidades que tenían los estudiantes. Pensaban que era fundamental una formación que les llevara a tomar consciencia de esta realidad y a mostrar empatía hacia su alumnado.

P42: Yo creo que, a priori, para esas personas que son poco habituales, más que una formación especial, lo que habría sí que hacer es una sensibilización especial.

Además, para una parte de los profesores, era importante una formación tecnológica, ya que pensaba que esta apoyaba el aprendizaje del alumnado.

P8: Yo creo que, sobre todo, una formación muy tecnológica, que pueda facilitar ese aprendizaje.

Por último, según los docentes, un punto ineludible de la formación era el contenido a impartir, ya que la profesión docente exigía estar actualizado en el contenido disciplinar de las materias para que el alumnado pudiera aprender.

P52: A ver, yo lo que creo es que tienes que tener experiencia docente y conocer tu asignatura, o sea, conocer muy bien los contenidos que estás dando. La única manera de poder dar todos los niveles y transmitir todos los niveles dependiendo de si una persona tiene más o menos problema en entender, es que tú controles perfectamente el contenido.

¿Cómo pueden mejorar las universidades la formación del profesorado?

Los participantes hicieron una serie de recomendaciones a las universidades para mejorar la formación del profesorado en la atención del alumnado con discapacidad. El análisis realizado pone en evidencia que no existían diferencias entre las áreas de conocimiento. La mitad de los docentes encontró relevante realizar cursos de formación específica en diversidad y discapacidad. Consideraban importante que la discapacidad fuera incluida como un pilar fundamental en los programas formativos de las universidades. Explicaban que esto, además de formarles, les haría ser conscientes de la realidad que se podían encontrar en la universidad.

P109: Yo creo que hay que ofrecer cursos específicos. Igual que hay formación de profesor novel. Pues yo creo que eso debe contemplar la formación en escuela inclusiva, en incorporación de alumnos con discapacidad.

Otra recomendación que se hizo fue que la formación debería ser obligatoria. Los profesores insistían en que, tanto la formación específica en discapacidad como en cuestiones pedagógicas generales, debería ser de obligado cumplimiento para poder ser docente universitario.

Otros participantes comparaban las necesidades formativas de la universidad con otras etapas educativas. Cuestionaban por qué no existía una formación obligatoria para ser docente en enseñanza superior, cuando en otras etapas previas sí se contemplaba como una requisito.

P108: Muy necesario, de hecho, en otros niveles educativos el profesorado tiene formación de cómo enseñar, sin embargo, aquí en la universidad no existe programa de formación obligatorio para el profesorado.

De hecho, la mayoría de participantes consideraba que la formación no tendría que depender de la buena voluntad de los docentes. Es más, se cuestionaba esto y gran parte de los participantes demandaba que esta tenía que ser una obligación del profesorado, tanto desde el punto de vista de las carencias formativas, como por el hecho que precisamente quiénes acudían a las cursos de formación eran los docentes que ya estaban más sensibilizados y formados.

P44: Mi experiencia es que siempre acuden a esta formación los mismos profesores, que son los que ya están formados. Pero no se termina de llegar al profesorado que sí que necesitaría ser formado, ¿no? Entonces, no sé, las cosas obligadas no me gustan, pero, a veces, parece que es la única forma de poder llegar a todos.

Sin embargo, aunque para la mayoría la formación debería ser obligatoria, para dos profesores esta debería ser totalmente voluntaria y otros dos puntualizaron que la formación docente no debía consistir en una cuestión de cursos previamente diseñados, sino más bien en facilitar información a través de diferentes vías para que los docentes pudieran autoformarse.

P41: Yo muchas veces digo que ya está bien de cursos, que muchas veces hay libros muy buenos que enseñan muy bien y que leyendo se aprende muchísimo, y que llevando a la práctica lo que lees te autocorriges. Bueno, sí, los cursos nos ayudan, nos dan mucha información, aprendemos a hacer cosas prácticas, pero en los libros está ahí, hay libros magníficos de cómo enseñar a un profesor universitario, de cómo dar las clases, de cómo motivar al alumno... Y, para mí, es tan válido como los cursos, ¿no?

Por otro lado, para este profesorado, las acciones formativas deberían tener una orientación principalmente práctica. En los procesos formativos se deberían compartir las experiencias previas de los docentes con alumnado con discapacidad. De este modo, consideraron que esto les ayudaría a resolver los problemas que les surgieran en clase con su alumnado. Las opciones que propusieron para la formación práctica fueron jornadas, cursos, prácticas concretas dentro de estos cursos e incluso grupos de acompañamiento.

En esta línea, uno de los participantes recomendaba formarse principalmente a partir de grupos de trabajo multidisciplinares. En esta propuesta se podría contar con docentes que ya hubieran vivido la experiencia de enseñar a estudiantes con discapacidad y supieran cómo actuar metodológicamente ante ello.

P94: Yo no ofrecería cursos. El formato de cursos de formación es estupendo y es tremendamente operativo, pero yo creo más en el grupo de trabajo. Es decir, si estamos en una universidad, la gente, ¡la gente ya sabe! Utilizar las posibilidades que te ofrece un grupo multivariado, ya sería más que suficiente para mejorar la calidad del docente, las discusiones, los diálogos y los consensos.

Otro aspecto destacado era la finalidad de la formación de los docentes. Los participantes pensaban que los cursos de formación deberían marcarse como objetivo la

sensibilización del profesorado hacia la discapacidad. Según los docentes, en ellos se debería de estimular la sensibilidad y la conciencia de las necesidades educativas de todo el alumnado.

P1: Además, que nos dieran un curso para esto, pero que no sea cargante sino, un curso que estimule la sensibilidad hacia este sector.

Pero no solo recomendaban formación, también consideraban imprescindible estar informados. Una parte de los participantes recomendaron a la universidad que, para mejorar su docencia con alumnado con discapacidad, necesitarían conocer más información sobre sus alumnos. Explicaban que no era suficiente con saber de manera general qué discapacidad tenían, sino que necesitarían ahondar en las necesidades concretas de la misma.

P32: Que cuando nos llegue el correo de la universidad, nos digan algo más. Aparte de decirte “este alumno con tal discapacidad”, decirte qué necesidades tiene. Por ejemplo: necesita más material, o que haga los exámenes con letra más grande, que le dejes más tiempo... Que te indiquen las necesidades que tiene esa discapacidad concreta.

En este sentido, resaltaban la necesidad de disponer de fichas y/o manuales informativos a la vez que de materiales pedagógicos que pudieran concretarse en los diferentes tipos de discapacidades. Incluso algunos docentes propusieron que estos materiales se concretaran en las diferentes áreas de conocimiento para así tener una orientación más específica para sus asignaturas.

Otra recomendación, aunque menos presente en el discurso del profesorado, fue la idoneidad de que las facultades contaran con puntos de información a los que la comunidad universitaria pudiera acudir en caso de necesidad. Los docentes matizaban que aunque las universidades pudieran contar con expertos en materia de discapacidad, estos deberían estar más disponibles para poder contactar con ellos cuando requirieran asesoramiento. Incluso algunos profesores propusieron un sistema de mentoría en el que se pudiera formar a algunos expertos en cómo asesorar al resto.

P5: Estaría bien que existiera un punto de información donde tú puedas ir para informarte. Por ejemplo, cuando yo empiece mi asignatura en el segundo cuatrimestre y me encuentre con una problemática concreta, estaría bien tener algún punto donde pueda acercarme y me den una pequeña tutoría.

Una última recomendación tenía que ver con la experiencia que les daba el tener alumnado con discapacidad en el aula. El profesorado hizo referencia a que la mejor forma de aprender era con la propia experiencia y por eso recomendaron que cada profesor tuviera cada curso alumnado con discapacidad en sus aulas. Explicaban cómo esto les daría la oportunidad de aprender de sus propios estudiantes, a quienes podrían preguntar directamente sobre las necesidades derivadas de su discapacidad y cómo lograr ajustarse a ellas de la manera más adecuada.

P81: Creo que, al final, la propia experiencia es lo que más enseña. Lo mejor es que siempre hubiera una persona con discapacidad en la clase.

Conclusiones y discusión

Conocer en qué, cómo y por qué se forman los docentes universitarios que desarrollan una pedagogía inclusiva permite avanzar en la línea de investigación sobre discapacidad, enseñanza superior y formación del profesorado. Los trabajos previos se han centrado en estudiar, tanto desde la voz de alumnado con discapacidad como del propio profesorado la necesidad de que los docentes estén sensibilizados, informados y formados (Hong, 2015; Ortiz et al, 2018; Wray & Houghton, 2018). Otras investigaciones han abordado el diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación sobre discapacidad y educación inclusiva (Carballo, et al., 2019; Cunningham, 2013). Este trabajo contribuye a la línea de investigación sobre discapacidad y universidad aportando un análisis sobre en qué y cómo se forma el profesorado que incluye al alumnado con discapacidad. Además, justifican la necesidad de una formación continua en la universidad, en qué se deberían de formar para dar una respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad, o qué podrían hacer las universidades para favorecer el aprendizaje y participación del alumnado con discapacidad a través de la formación de su profesorado. Esta es, por tanto, la principal aportación de este artículo.

Las conclusiones de este trabajo podrían servir como un activador de procesos de análisis por parte de las universidades para reflexionar sobre qué formación planifican, con qué fin, y valorar si realmente las acciones están dando respuesta a las necesidades del profesorado. Además, en este estudio, se incluyen recomendaciones que podrían servir de orientación con la finalidad de hacer propuestas firmes y que la formación tenga una repercusión real en las aulas y en el alumnado. De hecho, los participantes en esta investigación, una vez analizada su formación, desgranaban una serie de sugerencias, en base a sus experiencias, para mejorar la formación continua de los docentes universitarios.

Una primera conclusión de este estudio es que no existen diferencias en la formación de los docentes según las áreas de conocimiento, pudiendo establecer puntos en común entre ellas. De hecho, estos 119 docentes se forman, principalmente, a través de cursos propuestos por los centros de formación de las universidades, priorizando cuestiones referidas a metodologías docentes. Podemos concluir, por tanto, que el profesorado está formado para su práctica docente, aun cuando reconoce que no tiene una suficiente preparación y que debería participar en más procesos formativos. Sin embargo, no ocurre lo mismo, con la formación sobre discapacidad, ya que solo la mitad de los participantes se han formado al respecto y en muchos casos las formaciones, aunque valoradas positivamente, han consistido en jornadas o cursos de corta duración. Estos resultados confirman aquellos trabajos realizados previamente que resaltaban que los docentes necesitaban más formación sobre discapacidad (Kendall, 2017; Love et al., 2015).

En este estudio cuando los docentes no se han involucrado en acciones formativas lo han justificado aludiendo a una falta de tiempo para atender las obligaciones referidas a su carrera profesional, así como la necesidad de conciliación con la vida familiar. Esto no es algo nuevo ya que en el trabajo de Bunbury (2018) también apareció este resultado.

No obstante, algo que debe tener presente el profesorado, y que también ha aparecido en este estudio, es que la formación no solo tiene lugar cuando se asiste a cursos, siendo otras las posibilidades para estar preparado. Las opciones pueden ser diversas, desde autoformación, a compartir espacios y momentos con otros colegas para

reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, o incluso, una formación “haciendo”. Es decir, el profesorado puede formarse en y con la propia práctica, con la experiencia adquirida enseñando a estudiantes con discapacidad (Gelbar et al., 2015).

En cualquier caso, e independientemente de la opción tomada por los profesores o las universidades, la formación (Carballo et al., 2019; Madriaga et al., 2010) debería considerarse y ofrecérsele valor porque repercute directamente en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Otra conclusión que se deriva de este estudio es que la formación continua es imprescindible y no debería dejarse a la buena voluntad. Precisamente, al igual que estudiamos en otro proyecto anterior (Moriña & Carballo, 2017), estos docentes consideran que aquellos que participan en los procesos de formación son los que de partida están más sensibilizados y formados. Por ello, desde las políticas formativas se debería tener en cuenta esto y diseñar acciones para llegar a todo el profesorado o, al menos, para garantizar que sus docentes tuvieran la formación necesaria para enseñar. Creemos que un buen momento, aunque no debería ser el único, puede ser cuando los profesores inician sus carreras docentes. Una propuesta sería que los cursos de formación para el profesorado novel no fueran voluntarios y todos los profesores principiantes tuvieran que cursar durante uno o dos años una formación básica sobre lo que significa ser docente, y en la que adquirieran herramientas y estrategias para atender a todos los estudiantes, incluidos aquellos con una discapacidad.

Por otro lado, coincidiendo con Gelbar et al. (2015) y Gunersel y Etienne (2014), también se puede concluir que la formación docente tiene que ser diversa y multifacética. Son necesarios conocimientos sobre cómo enseñar, pero también sobre cómo relacionarse con el alumnado, o cómo conectar emocional y afectivamente con el alumnado. Además, el profesorado tiene que saber cómo motivar al alumnado, tener competencias tecnológicas, conocer las necesidades que se pueden encontrar los diferentes estudiantes, saber realizar ajustes razonables. En este sentido, no solo es recomendable una formación general como docente, sino que también esta tiene que ser específica sobre atención a la discapacidad. Esto lógicamente excede la experiencia docente diaria. Creemos que aunque es cierto que se puede aprender de la experiencia, esta no es suficiente y se precisan otros mecanismos que garanticen oportunidades de formación continua al profesorado. Además, la formación que parece funcionar para este profesorado, previamente defendida en otros estudios, es aquella con una orientación práctica (Gunersel & Etienne, 2014). De hecho, cómo llegar a una aplicabilidad real de los contenidos es un reto en cualquier formación. Que los conocimientos se transfieran a los contextos de aula debería ser el propósito de cualquier proceso de formación (Sandholtz, 2002). Sin embargo, no siempre es fácil de conseguir. Los participantes de este estudio tienen claro que cuánto más práctica es la formación, mejor. En este sentido, en los programas de formación del profesorado se debe descender desde el punto de la reflexión y la teoría, al escenario de la praxis. Para llegar a esta, entendemos que no existe un único camino, ya que no solo depende de la orientación que se dé a las actividades que se desarrollan en los procesos de formación. Una cuestión también significativa que ha tenerse presente es el cómo, es decir, cuáles son las estrategias metodológicas que son implementadas en un proceso de formación. En este sentido, estamos de acuerdo con Sakiz y Saricali (2017), en la necesidad de que el uso que se hagan de metodologías debe ser variado. Por último, el planteamiento debería ser partir de las experiencias previas de los participantes y redundar en su práctica docente, proponiendo cambios factibles que se lleven a la práctica y se pueda hacer un seguimiento de estos a través de la reflexión sobre la misma.

Para finalizar, los resultados de esta investigación nos hacen cuestionar las exigencias o requisitos de acceso del profesorado universitario, así como el propio sistema de formación implantado hasta el momento. En este sentido, se evidencia la necesidad de una revisión profunda de las políticas y las prácticas formativas del profesorado universitario con la finalidad de atender a las demandas reales de estos docentes y facilitar conocimientos y herramientas que propicien el aprendizaje y participación del alumnado con discapacidad.

Limitaciones e investigaciones futuras

Este estudio no está exento de limitaciones. No podemos obviar que una de estas ha sido el tiempo dedicado al reclutamiento de los participantes. El proceso ha sido lento, con una duración de un año. Hemos tenido que negociar con los servicios de apoyo de las diferentes universidades para hacer llegar el proyecto a los estudiantes con discapacidad (quienes iban a ser los responsables de seleccionar al profesorado que desarrollaba una pedagogía inclusiva). En este proceso para acceder a más participantes se ha tenido que acudir a diferentes universidades y a otras personas no previstas en el proyecto inicial para ampliar la muestra.

El tiempo en la recogida de datos también ha sido una limitación, ya que los docentes estaban sobrecargados de tareas de investigación y docencia y no ha resultado fácil encontrar tiempos para realizar entrevistas con una larga duración.

Otra limitación que podría considerarse es que no realizamos un análisis por universidades. Sin embargo, ni este era el propósito del estudio, ni tampoco se han encontrado datos significativos que permitan diferenciar un análisis particular por universidad.

Asimismo, otra limitación puede ser la posibilidad de haber incorporado al estudio otras tipologías de diversidad presentes en las aulas universitarias, así como considerar en el estudio otros aspectos que implica el propio modelo de educación inclusiva.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, consideramos que nuestro estudio es novedoso y cubre un hueco en la línea de investigación sobre enseñanza superior y discapacidad. En investigaciones futuras podrían ampliarse el estudio realizando observaciones en las aulas, para poder analizar estas prácticas y poder explorar con más detalle las acciones realizadas por este profesorado. Además, se podría entrevistar al alumnado con discapacidad para conocer cuáles son las estrategias más efectivas que contribuyen a su aprendizaje y participación. Por último, se podrían escuchar las voces del resto de estudiantes para identificar y describir en profundidad las buenas prácticas de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Aranda, R., Rodríguez, A.A., Andrés, C., Acedo, E., Arias, S., Mendoza, F., Aguilera, J.L., & Marchena, R. (2014). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias pedagógicas*, 23, 271- 300. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendencias-pedagogicas/article/view/2084>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2),

195-210. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>

- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. Recuperado de <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol24/iss1/5>
- Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2018.1503347
- Burgstahler, S., & Doe, T. (2006). Improving Postsecondary Outcomes for Students with Disabilities: Designing Professional Development for Faculty. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(2), 135-147. Doi: 10.1.1.495.5618
- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, M.D. (2019). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2019.1579874
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). Londres: Routledge/Falmer.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-13.
- Comes, G., Parera, B., Vedriel, G., & Vives, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Innovación educativa*, 21, 173-183. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6232>
- Cunningham, S. (2013). Teaching a diverse student body - a proposed tool for lecturers to self-evaluate their approach to inclusive teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 3-27. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/17302656.pdf>
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>
- De los Santos, S. B., Kupczynsk, L., & Mundy, M. A. (2019). Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38. Doi: 10.5430/ijhe.v8n2p16
- Debrand, C. C., & Salzberg, C. L. (2005). A Validated Curriculum to Provide Training to Faculty regarding Students with Disabilities in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49-61. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ846380>
- Dotras, P., Llinares, M., & López, P. (2008). Propuesta de formación al profesorado en el contexto de la Universidad Pública. *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Echeita, G., Parrilla, A., & Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Barcelona: Universidad de Vic.
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P., & Saleta, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198. Doi: 10.5569/2340-5104.06.01.09

- Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ982866>
- Gelbar, N. W., Madaus, J. W., Lombardi, A., Faggella-Luby, M., & Dukes, L. (2015). College students with physical disabilities: common on campus, uncommon in the literature. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 34(2), 14-31. Doi: 10.14434/pders.v34i2.19224
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100. Doi: 10.1177/1469787404040463
- Gómez, C., Fernández, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2018). Dificultades de aprendizaje en Educación Superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48(1), 63-75. Doi: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones>
- Griffiths, S. (2010). *Teaching for Inclusion in Higher Education: A Guide to Practice*. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. Doi: 10.1080/09687599.2017.1365695
- Gunersel, A. B., & Etienne, M. (2014). The Impact of a Faculty Training Program on Teaching Conceptions and Strategies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 404-413. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1061039>
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Mc Neela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54(3), 435-448. Doi: 10.1007/s10734-006-9005-9
- Hitch, D., Macfarlane, S., & Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and professional development activities. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 135-145. Doi: 10.5204/intjfyhe.v6i1.254
- Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference, inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33(2), 237-252. Doi: 10.1080/01587919.2012.692066
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experiences in Higher Education. *Journal of College Student Development* 56(3), 209-226. Doi: 10.1353/csd.2015.0032
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. Doi: 10.1080/13603110903317684
- Huber, G. L. (2004). *AQUAD 6. Manual del programa de análisis de datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Kaynardag, A. Y. (2017). Pedagogy in HE: does it matter? *Studies in Higher Education*, 44(1), 111-119. Doi: 10.1080/03075079.2017.1340444

- Kendall, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694-703. Doi: 10.1080/14703297.2017.1299630
- Kilpatrick, S., Johns, S., Barnes, R., McLennan, D., Fischer, S., & Magnussen, K. (2017). Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 747-762. Doi: 10.1080/13603116.2016.1251980
- Kutscher, E. L., & Tuckwiller, E. D. (2018). Persistence in Higher Education for Students With Disabilities: A Mixed Systematic Review. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. Doi: 10.1037/dhe0000088
- Lipka, O., Forkosh Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions, *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. Doi: 10.1080/13603116.2018.1427151
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093535>
- Love, T. S., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M. E., Kim, E. J., Burge, P. L., & Culver, S. M. (2014). STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27-38. Doi: 10.11114/jets.v3i1.573
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., & Robertson, C. (2018). 'Here I come again': the cost of success for higher education students diagnosed with autism, *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 683-697. Doi: 10.1080/13603116.2017.1396502
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and 'non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. Doi: 10.1080/03075070903222633
- Martins, M.H., Borges, M.L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. Doi: 10.1080/13603116.2017.1377299
- Moriña, A. (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation Program Planning*, 65, 77-83. Doi: S0149718917300551
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Recuperado de: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Ortiz, A. M., Agreda, M., & Colmenero, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. Doi: 10.3390/su10082670
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1334-1350. Doi: 10.1080/03075079.2011.622746

- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982015000100006&lng=es&tlng=es.
- Sakiz, H., & Saricali, M. (2017). Including students with visual difficulty within higher education: Necessary steps. *Exceptionality*, 26(4), 266-282. Doi: 10.1080/09362835.2017.1283627
- Sandholtz, J. (2002). In service training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00045-8
- Sandoval, M., Simon, C., & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Madrid*, 30(1), 261-276. Doi: 10.5209/RCED.57266
- Simpson, A. (2002). The Teachability Project: Creating an Accessible Curriculum for Students with Disabilities. *Planet*, 6(1), 13-15. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.11120/plan.2002.00060013>
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Education 2030. París: UNESCO.
- Veitch, S., Strehlow, K., & Boyd, J. (2018). Supporting university students with socially challenging behaviours through professional development for teaching staff. *Journal of Academic Language & Learning*, 12(1).
- Weedon, E., & Riddell, S. (2016). Higher education in Europe: widening participation. En M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.). *Widening higher education participation*. A global perspective (pp. 49-61). Oxford: Elsevier.
- Wray, M., & Houghton, A. M. (2018). Implementing disability policy in teaching and learning contexts – shop floor constructivism or street level bureaucracy? *Teaching in Higher Education*. Doi: 10.1080/13562517.2018.149183
- Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L., & Li, J. (2019). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115. Doi: 10.5539/hes.v8n4p104